

Coelho, Carlos Meireles (1985). **A escolaridade obrigatória e a educação básica: da pré-escolar à pré-profissional.** *Revista da Universidade de Aveiro: série Ciências da Educação*, Vol. 6, n.ºs 1 e 2, 49-60.

UNIVERSIDADE DE AVEIRO



SÉRIE

CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

VOL. 6 • N. 1 e 2 • 1.º e 2.º Sem. • 1985

## A ESCOLARIDADE OBRIGATORIA E A EDUCAÇÃO BASICA (da pré-escolar à pré-profissional)

**Carlos Meireles Coelho**

Universidade de Aveiro

Desde o séc. XVIII ou XIX todos os países europeus instauraram a escolaridade obrigatória e muitos países recentemente independentes fizeram o mesmo por acharem que a educação é algo de muito importante e mesmo essencial em qualquer tipo de organização social, não podendo, por isso, ficar apenas dependentes da vontade ou das possibilidades reais de cada cidadão.

A ideia de *obligatoriedade* é, no entanto, interpretada de formas diversas. Na Dinamarca, por exemplo, é obrigatória a *instrução* e não a escolaridade. O carácter repressivo desta *obligatoriedade* está a desaparecer de quase todos os sistemas sociais, defendendo-se que é mais importante garantir melhores condições de preparação para acesso à vida activa do que ir durante muitos anos à escola. Ocupar os jovens na escola durante a adolescência só para que ocupem o tempo e porque não se lhes pode garantir acesso à vida activa é algo que cada vez menos os próprios jovens admitem e que se tem apresentado nos últimos anos como uma forma a não seguir, pois, onde foi experimentada, incrementou formas perigosas de alienação por parte dos adolescentes e jovens, que, se por um lado, são responsabilizados mais cedo nos processos de aprendizagem, pelo outro, vêem ser-lhes negado por mais tempo o direito *real* de acesso à vida activa e ao modo de ser adulto nas nossas sociedades.

Desde 1970, altura em que começou a falar-se da educação básica, este conceito foi, por vezes, confundido com o de escolari-



dade obrigatória. Na Suécia e na Dinamarca, por exemplo, o ensino de base e a escolaridade obrigatória coincidem, compreendendo nove anos de estudos num mesmo estabelecimento educativo, subdividindo-se embora em diferentes estádios. Noutros países distingue-se o ensino primário do ensino secundário, sendo o primeiro, de quatro, cinco ou seis anos, obrigatório, enquanto o primeiro ciclo do secundário se vai tornando cada vez mais generalizado e mesmo obrigatório em alguns países. Nestes países, entre os quais se inclui Portugal, o alargamento da escolaridade obrigatória tem encontrado sérias dificuldades, sobretudo devido ao facto de no ensino primário haver o regime de professor único e no primeiro ciclo do ensino secundário haver uma multiplicidade de professores com formações demasiado especializadas em relação aos professores do ensino primário. Os alunos sentem uma clivagem ao mudar de escola com professores muito diferentes, com critérios de avaliação totalmente distintos, com uma linguagem concorrencial em relação aos professores do ensino primário.

O relatório sobre a escolaridade obrigatória apresentado em 1983 pela OCDE diz textualmente: "La distinction entre enseignement de base et enseignement obligatoire n'est pas claire. L'enseignement obligatoire est sans doute plus facile à définir du fait qu'il a une existence légale précise: il désigne le nombre d'années pendant lesquelles tout enfant normal doit recevoir une instruction scolaire. (...) Bref, l'enseignement obligatoire est la période au cours de laquelle on espère que l'enfant acquerra sa formation de base. Bien qu'il y ait une concordance importante entre l'enseignement obligatoire et l'enseignement de base, ils sont loin d'être identiques. Dans un même système scolaire, il peut exister plusieurs formes d'enseignement de base." (1983:12-13)

Efectivamente ainda há países onde a educação de base é diferente para rapazes e para raparigas. Noutros países, e são cada vez mais, a maioria das crianças ultrapassa a escolaridade obrigatória e o que se poderia entender por educação básica. Por outro lado, há, nuns países mais do que noutros, grande número de crianças que abandonam a escola antes do fim da *obrigatoriedade* escolar. Dada a complexidade de problemas postos e a sua repercussão na ordem jurídica e na boa consciência social fala-se mais facilmente de escolaridade obrigatória do que em educação básica. O relatório acima citado diz mesmo: "C'est donc le cadre rigoureusement défini de l'enseignement obligatoire



que nous examinerons dans ce rapport. Mais cet examen nous permettra également de placer les succès et les échecs de l'enseignement de base dans leur juste perspective." (1983:13). Mesmo a OCDE com o seu carácter de transmissor das posições oficiais dos Estado Membros aborda a escolaridade obrigatória na perspectiva da definição legal que dela faz cada Estado Membro, mas reconhece que não o pode fazer validamente sem se referir ao ensino básico e ao problema do sucesso-insucesso. O problema do sucesso de cada um ultrapassa de longe o que a escola avalia, devendo cada escola preocupar-se sobretudo com que cada um seja feliz, como dizia o pedagogo profundamente humanista que viveu no meio de nós, Prof. Doutor João Evangelista Loureiro: **"Parece poder afirmar-se que há alternativas à escola actual, porque há alternativas à educação actual, e há alternativas à antropologia e filosofia social em que se fundamentam os sistemas sociais convencionais. Por essa nova via educativa, a cujo enquadramento teórico se pretendeu trazer algum contributo, passa a integração escolar de todos os que têm sido segregados e a reformulação de toda a espécie de conceitos, como o de normal e deficiente, adaptado e inadaptado, etc. Por essa via deve passar também uma sociedade mais justa e feliz, porque não há sociedades justas e felizes sem que previamente, cada um e todos os elementos que a constituem tenham construído dentro de si a justiça e a felicidade. É no fundo o que a escola deve assegurar a todos."** (1982:23)

Hoje, os próprios Estados vão aceitando esta perspectiva humanista da escolaridade obrigatória, o que mostra um nítido progresso em relação à concepção igualitarista anterior em que a justiça se baseava numa média abstracta que não correspondia a ninguém.

Em muitos países assiste-se a um prolongamento da duração da escolaridade com vários problemas nem sempre satisfatoriamente resolvidos: como abrir a Educação Básica a todos? não havendo recursos para universalizar a Educação Básica, como encurtá-la de modo a permitir que todos aproveitem ao menos de parte dela? como aproveitar os meios educativos extra-escolares e o tempo parcial? como preparar os que irão sair da Educação Básica para se poderem integrar mais eficazmente no mundo do trabalho?

Não é possível definir a Educação Básica em função do número de anos que a compõem. Cada país tem a sua tradição e uma dinâmica própria de desenvolvimento não só social e económico



como também cultural e educativo. Muitos países não podem chegar à generalização de nove ou dez anos de Educação Básica, embora por vezes as leis os indiquem como obrigatórios. Define-se antes em função da capacidade de atingir determinados objectivos, de desenvolver determinadas competências, valores e comportamentos bem como de assegurar a aquisição de determinado saber-fazer. Não se trata, pois, de acrescentar alguns anos ao ensino primário tradicional. A eficácia do ensino pode e deve levar a que determinados objectivos possam vir a ser atingidos mais cedo tendo por consequência que a duração para o atingir pode vir a ser reduzida. Por outro lado, há alunos que demorarão mais tempo que a média. A eficácia da Educação Básica está, assim, ligada a uma progressão individualizada e ao respeito do ritmo próprio de cada aluno.

Os mesmos objectivos são atingidos diferentemente por crianças, adolescentes e adultos, dado que, além da idade em si, entram em função a experiência social, profissional ou familiar; o grau de motivação sendo diferente, pode acelerar o progresso da aprendizagem. Não é, portanto, pela duração em anos que a Educação Básica pode e deve ser definida.

O Documento ED-74/Conf.622/5 da Unesco propunha que a principal finalidade da Educação Básica fosse "ajudar cada ser humano, homem ou mulher, a tomar o seu destino nas próprias mãos". E, para isso, preconiza que cada um adquira confiança em si próprio, conheça as suas próprias capacidades e as desenvolva o mais possível do modo mais equilibrado, tendo em consideração as diferentes áreas da sensibilidade, da expressão e do pensamento humanos e ainda os condicionamentos culturais, sociais, económicos e políticos a que está submetido.

O mesmo documento marca os objectivos para o ciclo de base de estudos: "realizar-se plenamente; participar activamente na vida social, quer pela inserção na vida activa, quer pela prossecução dos estudos; ser um cidadão produtivo, eficaz e feliz; continuar a sua educação ao longo da vida; desenvolver a sua personalidade criadora, o seu espírito crítico, a sua autonomia e capacidade de colaboração, de modo a contribuir para o desenvolvimento da família, da sociedade e de toda a humanidade; aceder a uma condição de bem-estar físico e de boa saúde".

Parte destes objectivos podem ser atingidos na família, na rua, com os colegas e vizinhos, na vida da comunidade e na experiência local. Aí o indivíduo começa a conhecer o seu mundo, a compreender os outros e a exprimir os seus sentimentos e pensa-



mentos. Não é, no entanto, aí que, na generalidade, se aprende a decifrar os códigos da leitura e da escrita, nem a articular a linguagem falada de modo adequado, nem a empregar a linguagem matemática, nem a pensar de modo objectivo com esquemas científicos simples de observação e experimentação, nem a introduzir-se em formas não verbais da expressão estética, nem a confrontar problemas de ética tomando posições conscientes e assumindo as suas responsabilidades em contexto de tolerância e abertura. Nestes domínios a escola desempenha importante papel.

Se nem todos concordam com os mesmos conteúdos para a Educação Básica, praticamente todos admitem que o essencial na Educação Básica não é tanto adquirir conhecimentos de forma tradicional, como preparar-se para a vida. Isto exige, no entanto, conhecimentos de índole prática que permitam ocupar eficazmente um posto de trabalho e participar na vida social, seja para a transformar, seja para a contestar. E estes conhecimentos de índole prática não têm que ser exclusivamente profissionalizantes. Pelo contrário, devem dar a possibilidade de um bom conhecimento de si e da sociedade em que vive. Isto não tanto como a aquisição de um saber feito, mas ensinando a aprender na perspectiva da educação permanente.

Uma outra coordenada a ter em consideração na implementação da Educação Básica é o equilíbrio a encontrar entre os elementos tradicionais e os novos de modo que se assegure a salvaguarda dos valores humanistas, culturais e cívicos, aliados a uma cada vez maior democratização social e compreensão internacional.

O conteúdo da Educação Básica deve constar do desenvolvimento da comunicação verbal começando pela linguagem oral e fornecendo a seguir os utensílios necessários ao controlo dos mecanismos da leitura e da escrita, bem como do cálculo elementar. Torna-se indispensável lançar as bases de um conhecimento científico do mundo numa introdução aos seus esquemas teóricos mas também (e sobretudo) às aplicações práticas, motivando o educando pela inovação tecnológica e pelo mundo do trabalho, dando uma dimensão social à sua actividade. O sentido estético da vida deve merecer particular atenção bem como os valores culturais e morais, fomentando a tomada de posições pessoais perante si, os outros e a sociedade, aprendendo a assumir progressivamente as suas responsabilidades.

O tipo de educação que implica a noção de Educação Básica assenta sobretudo na atitude do professor (educador). É na medida



em que eles compreendem e aplicam a sua filosofia e objectivos que a noção de Educação Básica deixa de ser uma posição teórica para se tornar uma realidade.

Os professores da Educação Básica devem estar aptos para trabalhar em equipa e de modo interdisciplinar, a estar conscientes do desenvolvimento psicológico dos alunos e estabelecer com eles uma adequada relação, a utilizar uma metodologia flexível que permita avaliar o progresso de cada aluno e a eficácia da própria programação e métodos educativos.

Este tipo de educação implica ainda a utilização integrada e optimizada de todos os recursos educativos da colectividade: desde edifícios e equipamentos aos agentes de educação.

A complexidade das relações provocada pela implementação da Educação Básica exige um programa de investigação que avalie continuamente o sistema para o adequar constantemente à vida real das comunidades, dando especial atenção aos grupos desfavorecidos ou com necessidades educativas especiais.

### **A integração da educação "pré-escolar" na Educação Básica**

"Pré-escolar", "pré-primária", "jardim infantil", "maternal"... mostra uma fluidez do nome, reveladora da dificuldade de uma clara definição das qualidades, objectivos, estruturas, conteúdo e orientação dos agentes educativos deste nível de educação. Por outro lado, não há coincidência internacional quanto ao escalonamento etário deste nível: dos 4 aos 6 anos, dos 3 aos 6 anos, dos 3 aos 7 anos... Uma tendência comum nos países mais desenvolvidos, nomeadamente os europeus, é a universalização deste nível de educação mesmo sem esperar pela definição das implicações de tal decisão.

A perspectiva dada à educação infantil ou pré-escolar de preparar as crianças para o ensino primário, valorizando a aprendizagem psicomotora e cognitiva, tem sido como reacção a tendência para não "escolarizar precocemente" as criancinhas, fazendo antes do "Jardim Infantil" a extensão da família, valorizando, por sua vez, a socialização e os aspectos afectivos. O desequilíbrio entre a família e a escola é pago pela desequilíbrio da personalidade da criança.

Se, na ordem temporal, a família é o **primeiro** meio educativo, a relação família-"escola" ditará o sucesso ou insucesso do **segundo** meio educativo que se polariza essencialmente na idade da pré-escolar.

É na família -e só na família- que a criança pode encontrar (embora nem sempre o encontre) o calor afectivo indispensável ao seu desenvolvimento equilibrado. Mas dadas as circunstâncias da família urbana, é na "pré-escola" que as crianças podem encontrar os estímulos necessários ao seu adequado desenvolvimento sensorial, psicomotor, cognitivo e social, o que consagra o seu estatuto de primeiro degrau de qualquer sistema organizado na perspectiva da educação permanente.

A Comissão das Comunidades Europeias apresentou, em 1980, um longo estudo sobre a passagem da educação pré-escolar ao ensino primário e no relatório apresentado pela Bélgica diz-se que "a educação maternal (pré-escolar) deve assegurar a transição o mais harmoniosa possível entre o meio familiar (ou seu substituto) e a instituição escolar. No momento em que a criança aborda pela primeira vez a escola deve aí encontrar um clima de acolhimento e de serenidade próprios para a ajudar a integrar-se". Nesse relatório sobre "a renovação da escola fundamental" descrevem-se os esforços feitos para facilitar a passagem dos estabelecimentos pré-escolares para a escola primária e especialmente para reduzir o número de crianças que têm dificuldades de aprendizagem aos 6/7 anos. A última reforma do ensino da Holanda estabelece como uma das principais prioridades "a integração das escolas maternas e das escolas primárias num processo educativo único e contínuo", criando **uma escola única para as crianças dos quatro aos doze anos**, tendo como principal razão assegurar a continuidade educativa. Mas tendo consciência do risco de *escolarização* a impor pela escola primária, as autoridades holandesas declararam explicitamente que deve ser a escola primária a adaptar-se à pré-escola e não o contrário. Em França, o Governo decidiu integrar plenamente a escola maternal e a escola primária. O Japão tem escolas-piloto onde se está a proceder a experiências destinadas a estreitar as relações entre estes dois níveis de educação. (OCDE, 1983)

A publicação *L'enfance en jeu* (OCDE/CERI, 1982), põe cinco condições para que a educação pré-escolar seja benéfica para a criança:

- a) é indispensável uma estreita colaboração entre a escola maternal e os pais;
- b) além de brincar através de jogos, a criança deve igualmente começar a adquirir conhecimentos teóricos e práticos;
- c) o pessoal deve ser bem formado;
- d) a continuidade do ensino deve ser assegurada;



- e) a instrução deve ser apenas um dos elementos dum esforço concertado para responder a todas as necessidades da criança.

A OCDE chama a atenção para o facto de que, mesmo que possa parecer desejável proceder a uma fusão orgânica entre a educação pré-escolar e o ensino primário, aquela será fortemente comprometida se for demasiadamente institucionalizada. (1983:46)

Na maior parte dos Países da OCDE, excepto na Escandinávia, constata-se que uma percentagem cada vez maior de crianças de cinco a seis ou sete anos (segundo a idade de entrada na escola primária) frequenta uma escola maternal durante, pelo menos, uma parte do dia, atingindo esta percentagem perto de 100% entre as crianças que estão no ano que precede a escola primária. Na Bélgica, por exemplo, a frequência é de 70% no grupo de dois anos e meio aos quatro anos, de 90% entre os quatro e cinco anos e, praticamente, de 100% entre os cinco e os seis anos. Na Holanda, 90% das crianças de quatro a cinco anos vão à escola maternal, acontecendo o mesmo nos Estados Unidos. Na Espanha a percentagem é de 72% e está em rápido crescimento. Em Portugal é inferior a 10% esta percentagem.

A tendência nos Países da OCDE não é para baixar a idade de entrada na escolaridade obrigatória, notando-se antes que a tendência generalizada é para dar prioridade à iniciativa de grupos de pais e a organismos cooperativos e privados, com ou sem fins lucrativos, o que tenderá a agravar as desigualdades de oportunidades, tornando-se assim a educação pré-escolar, ao contrário do que todos proclamam, como meio de agravamento de flagrantes injustiças, pois os que mais precisavam ficam sem acesso, enquanto que os que já têm ambiente familiar favorável vão ainda reforçar as condições de privilégio. Em países como Portugal em que a taxa de frequência da educação pré-escolar é baixíssima, a única solução que resta para que as crianças dos estratos sociais mais desfavorecidos tenham acesso à educação pré-escolar parece ser torná-la obrigatória durante um ou dois anos, para *obrigar* o Estado a investir prioritariamente neste nível de educação. Nos países em que a frequência da educação pré-escolar é de 100% no ano anterior à escolaridade obrigatória não se fala na necessidade de tornar a pré-escolar obrigatória; o mesmo não acontece em Portugal.

A aprendizagem preliminar do nível da pré-escolar é necessária para todas crianças, mas muito especialmente para as crianças com meios familiares desfavorecidos. Quanto ao conteúdo dessa

aprendizagem preliminar, deve ser espontânea, ao ritmo de cada criança e sempre a brincar, tendo em consideração aquelas crianças concretas com os seus meios familiares concretos, de modo que a educação institucional sirva para compensar as carências dos mais desfavorecidos e não para agravar as desigualdades. Estas coordenadas devem prolongar-se pelo ensino primário dentro.

### **A integração da educação "pré-profissional" na Educação Básica**

Nos Países ocidentais há queixas de que as escolas não preparam os adolescentes e jovens para a complexidade da vida real e o variável mundo de trabalho dos adultos. No entanto, a educação básica deve ter como um dos seus objectivos a preparação para a integração na vida activa, o que não significa uma preparação específica para um trabalho profissional determinado.

O citado relatório da OCDE (1983) preconiza que se tomem medidas a partir dos seguintes objectivos:

"1. Consciencializar as crianças desde pequeninas da importância que tem para o bem-estar da sociedade o trabalho e o contributo dos diversos sectores da economia e dos serviços de interesse social e públicos;

2. preparar os adolescentes para as dificuldades de encontrar emprego e para a evolução rápida do mercado de trabalho, nomeadamente para a perspectiva de se encontrarem desempregados e terem de mudar de emprego e posto de trabalho;

3. fazer os possíveis para que todos os adolescentes, no fim da escolaridade, tenham atingido o nível de instrução elementar em leitura, escrita, cálculo e expressão oral, admitindo, no entanto, que nem todos os adolescentes mostrem interesse em atingir esse nível;

4. fazer os possíveis para que cada adolescente seja plenamente informado sobre as possibilidades de emprego a que pode ter acesso, sobre o tipo de empregos que melhor respondem aos seus interesses e aptidões e como fazer para escolher uma profissão ou encontrar um emprego;

5. introduzir nos programas escolares informações sobre o modo como se pode ganhar a vida e passar o tempo fora do trabalho;

6. preparar os alunos que assim o desejem para que possam entrar directamente para um emprego no final da escolaridade".

O mesmo relatório apresenta a seguir as razões em que mostra que não tem fundamento a opinião largamente difundida de que



o ensino primário não tem nada a ver com a preparação para a vida de trabalho:

"a) o nível insuficiente de conhecimentos teóricos e práticos que apresentam muitos alunos no fim da escolaridade pode ser atribuído ao facto de lhes terem sido mal ensinadas as matérias de base e que, desde o princípio da escolaridade, adquiriram deficientes hábitos de trabalho;

b) tendo em consideração que o ensino primário é preliminar aos estudos posteriores, vai exercer uma influência decisiva sobre os estabelecimentos de ensino pós-primários;

c) está provado que, graças a métodos pedagógicos inovadores, se pode consciencializar mesmo crianças pequenas dos valores fundamentais do trabalho e do que se passa no mundo do trabalho. Nos Estados Unidos, por exemplo, certos programas de informação sobre a vida profissional começam nos primeiros anos da escola e são concebidos expressamente com essa finalidade."

Quanto ao ensino pós-primário acrescenta o supra-citado relatório que uma primeira conclusão a tirar da experiência internacional é que a preparação para a vida activa de que faz parte a escolha progressiva e adequada de uma profissão deve começar sistematicamente logo a seguir ao ensino primário e não no último ano da escolaridade obrigatória, por ser ao longo destes anos que vão amadurecendo, por vezes de maneira irreversível, as opções fundamentais quanto ao futuro e nomeadamente quanto à escolha da profissão.

Por outro lado, quando a selecção escolar se faz logo a seguir à escola primária, muitas opções ficam definitivamente afastadas, por levarem a orientações irreversíveis precoces sem possibilidade de reorientação, o que acentua as desigualdades de oportunidades e se insere em perspectivas de reduzida democratização da educação. Países já há (como a Suécia, Noruega e Portugal) em que se tenta aplicar a todo o ensino obrigatório o mesmo programa a todos os alunos: a escola única, "ensino unificado" em Portugal, em que se pretende deixar para além da escolaridade obrigatória a escolha de especializações escolares e profissionais que, numa perspectiva de educação permanente, têm de ter sempre uma alargada e diversificada base de suporte.

\*

\*   \*

Não podendo nós educar à força, não poderemos, no entanto, **obrigar o Estado** a criar condições para que **todos** possam ter

acesso à educação básica, da pré-escolar à educação pré-profissional?

#### BIBLIOGRAFIA

LOUREIRO, J.E. - A escola como factor de integração, Revista da Universidade de Aveiro, Série Ciências da Educação, Aveiro, Ano 3(2), 1982, p. 23.

OCDE - L'enfance en jeu, Paris, OCDE/CERI, 1982.

OCDE - L'enseignement obligatoire face à l'évolution de la société, OCDE, Paris, 1983.

#### OUTRA BIBLIOGRAFIA SOBRE O MESMO TEMA

MEC - Escolaridade obrigatória - análise das condições de cumprimento, GEP/MEC, Lisboa, 1986.

OCDE - Les politiques futures d'éducation et l'évolution économique et sociale - rapport de la réunion du Comité de l'Éducation de l'OCDE au niveau des Ministres, 19-20 OUT-78, Paris, OCDE, 1979.

#### UNESCO

L'Éducation en devenir, Paris, Les Presses de l'Unesco, 1975 (trad. A Educação do futuro. Lisboa, Bertrand, 1978).

FAURE, E. et al. - Apprendre à être, Paris, Unesco/Fayard, 1972 (trad. Aprender a ser, Lisboa, Bertrand, 1974).

GOBLE, N.M. et PORTER, J.F. - L'Évolution du rôle du maître - perspectives internationales, Paris, Unesco (BIE), 1977.

HUMMEL, ch. L'Éducation d'aujourd'hui face au monde de demain, Paris, Unesco (BIE)/PUF, 1977 (trad. A Educação hoje face ao mundo de amanhã, Lisboa, Ed. António Ramos/Centro do Livro Brasileiro, 1979).

MIALARET, G. - L'Éducation préscolaire dans le monde, Paris, Unesco (EDE 19), 1975 (trad. A Educação pré-escolar no mundo, Lisboa, Moraes).



## RESUMO

Os conceitos de escolaridade obrigatória e de ensino básico andam muitas vezes juntos e são, por isso, facilmente confundíveis, embora estejam longe de ser idênticos. Por outro lado o conceito de educação básica apresenta uma nova dinâmica que implica alterações qualitativas profundas que se estendem da educação pré-escolar à educação pré-profissional, numa perspectiva de educação permanente. Não basta estender a escolaridade obrigatória aumentando o seu número de anos, torna-se necessário definir objectivos para a educação que permitam uma avaliação pela positiva e se saia do círculo vicioso do insucesso escolar.

## RESUME

Les concepts d'enseignement obligatoire et d'enseignement de base sont loin d'être identiques. Le concept d'éducation de base représente un changement qualitatif par rapport à la simple extension quantitative de l'obligation de la scolarité. L'éducation préscolaire et l'éducation pré-professionnelle doivent même y être intégrées.

\* \* \*

*Educação básica / Educação permanente / Educação pré-escolar / Educação pré-profissional / Ensino básico / Escolaridade obrigatória.*

Coelho, Carlos Meireles (1985).

A escolaridade obrigatória e a educação básica: da pré-escolar à pré-profissional.  
*Revista da Universidade de Aveiro: série Ciências da Educação*, Vol. 6, n.os 1 e 2, 49-60.